

La concepción simple de la lectura en alumnos de 4º de primaria de una escuela fiscal de Quito

The simple view of reading in 4th grade grade students from a public school in Quito

Investigación

Diana Sofía Zevallos Polo

Universidad de Las Américas - Ecuador
sofia.zevallos@udla.edu.ec

Nelly Patricia Arcos Araujo

Universidad de Las Américas - Ecuador
patricia.arcos@udla.edu.ec

Juan Cruz Ripoll Salceda

Universidad de Navarra - España
juancruzripoll@maristaspamplona.es

Recibido: 12 de abril de 2016 / Aceptado: 5 de enero de 2017

Resumen

La concepción simple de la lectura es un modelo que trata de explicar la comprensión lectora a partir de dos variables, que son la habilidad para la decodificación y la comprensión del lenguaje oral. En los últimos años se ha desarrollado un extenso conjunto de investigaciones sobre este modelo en lectores de inglés. Aunque se han realizado estudios en otros idiomas con sistemas ortográficos transparentes, apenas ha habido investigaciones en lectores de español. El propósito de esta investigación ha sido recoger datos sobre la aplicabilidad de la concepción simple de la lectura a la lectura del español. Para ello se evaluó con la batería PROLEC-R y con el test CLP a 87 alumnos de una escuela pública de la ciudad de Quito. Los resultados indican que incorporar la fluidez o velocidad de lectura al modelo puede ser más adecuado para explicar la comprensión lectora del español. La variable más relacionada con

la comprensión lectora de textos fue la comprensión oral, aunque la decodificación y la velocidad de lectura hicieron una pequeña contribución adicional. En cambio, la comprensión lectora de oraciones sólo se relacionó de forma significativa con la decodificación. Esto indica que en la enseñanza y en la evaluación de la lectura es necesario considerar especialmente la comprensión oral, la precisión en la decodificación y la velocidad en la decodificación.

Descriptores: Adquisición de la lectura, competencia lingüística, comprensión de lectura, español, Ecuador, investigación educativa.

Abstract

The simple view of reading is a model that tries to explain the reading comprehension from two variables which are decoding accuracy and oral language comprehension. There is an extensive research on

this model in English readers. Although, some studies have been done in other languages with transparent orthographic systems, there are few investigations with Spanish readers. The purpose of this study has been to collect data on the applicability of the simple view of reading to Spanish reading comprehension, so 87 students of a public school from Quito were assessed with the PROLEC-R and CLP tests. The results show that join fluency or reading speed to the model may be more appropriate to explain the Spanish reading comprehension. Oral comprehension was the most

related variable to the text reading comprehension; even though decoding and reading speed made a small additional contribution. On the other hand, reading comprehension of sentences was only related in a significant way to decoding accuracy. These results show that the oral comprehension, the decoding accuracy and the decoding speed are essential in teaching and assessing reading.

Keywords: Reading acquisition, linguistic competence, reading comprehension, Spanish, Ecuador, educational research.

Introducción¹

La concepción simple de la lectura (CSL) es un modelo de comprensión lectora que propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos grandes grupos de procesos: los procesos de decodificación y los procesos de comprensión general del lenguaje.

La formulación original de esta idea (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990) propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la decodificación, que puede ser evaluada mediante pruebas de lectura de palabras o de pseudopalabras, y la comprensión general del lenguaje, que puede ser evaluada mediante pruebas de comprensión oral con un contenido similar al empleado para evaluar la comprensión lectora.

Este modelo ha sido extensamente investigado hasta el punto de que se han publicado tres meta-análisis acerca de él. El primero de estos meta-análisis (Gough, Hoover y Peterson, 1996) revisó 17 estudios realizados con alumnos de primaria o universitarios hablantes de inglés, encontrando relaciones entre decodificación y comprensión lectora y entre comprensión del len-

guaje y comprensión lectora, del mismo sentido que las propuestas por la CSL.

El segundo meta-análisis (Florit y Cain, 2011) comparó 20 estudios realizados con alumnos hablantes de inglés que se iniciaban a la lectura con 13 estudios realizados con alumnos que se iniciaban a la lectura en otras lenguas europeas con ortografías más transparentes, como el griego, holandés, francés o finés. En este trabajo se muestra cómo durante los primeros años de aprendizaje de la lectura se puede encontrar una diferencia entre el inglés y otras lenguas más transparentes. En inglés la habilidad de decodificación influye más en la comprensión lectora que la comprensión del lenguaje, mientras que, en otros idiomas, la comprensión del lenguaje se relaciona más con la comprensión lectora que la decodificación. Además, en esos lenguajes con ortografía transparente, la fluidez lectora parece relacionarse con la comprensión lectora en mayor medida que la precisión en la lectura de palabras.

El tercer meta-análisis es el de Ripoll, Aguado y Castilla-Earls (2014), que localizaron 62 estudios realizados con alumnos de primaria hablantes de inglés. Aunque confirma existencia de las relaciones entre decodificación y comprensión lectora y entre comprensión del lenguaje y comprensión lectora identificadas en los meta-análisis anteriores, Ripoll et al. encuentran que también existe una relación moderada entre decodificación y comprensión del lenguaje.

¹ Este trabajo ha sido realizado como parte del proyecto PR2015-196 (Eficacia del método "Teatro de Lectores" para mejorar la lectura de alumnos de 4º de primaria con bajo nivel socio-económico) de la Facultad de Educación y Carrera de Psicopedagogía de la Universidad de las Américas – Quito.



Tal como ha podido verse, la mayor parte de los estudios sobre la CSL se han realizado con hablantes de inglés. La lengua inglesa tiene un sistema ortográfico muy opaco por la complejidad de las correspondencias entre letras y sonidos. Por eso resulta muy aventurado trasladar un modelo de lectura basado en datos obtenidos de hablantes de inglés a otros idiomas (Share, 2008).

Respecto a la posible aplicación de la CSL a la comprensión lectora en español, el trabajo de Florit y Cain (2011) debe tomarse con cautela, ya que sólo uno de los estudios seleccionados (Proctor, Carlo, August y Snow, 2006) aportaba datos sobre el español. Además, los participantes en ese estudio eran alumnos de 4º de primaria bilingües en español e inglés.

Florit y Cain sugieren que la carencia de estudios en idiomas como el español se podría deber al hecho de que uno de sus criterios de selección era que los estudios hubieran sido publicados en inglés, de modo que podría haber otros estudios publicados en español no considerados en ese meta-análisis.

Ripoll (2011) sólo encontró tres estudios en los que se examinaban las relaciones entre descodificación, comprensión del lenguaje y comprensión lectora en alumnos con español como lengua materna (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2007; Morales, Verhoeven y van Leeuwe, 2008; Infante, 2011). La primera referencia en español a la CSL es de Alegría (2006), que la denomina “modelo simple de lectura”, pero hasta 2012 no se encuentran los primeros estudios que intentan analizar la utilidad de este modelo para explicar la comprensión lectora en hablantes nativos de español (Infante, Coloma y Himmel, 2012; Kim y Pallante, 2012).

La utilidad de la CSL para explicar la comprensión lectora de hablantes monolingües de español ha sido investigada con alumnos chilenos (Infante et al., 2012; Kim y Pallante, 2012), españoles (Mesa, Melgarejo y Saldaño, 2013) y peruanos (Morales, Verhoeven y van Leeuwe, 2008, 2011; Tapia, Aguado y Ripoll, 2016).

Una de las principales utilidades de este modelo es servir como guía para la enseñanza

de la competencia lectora, para la detección temprana de problemas en esa competencia y para orientar la actuación ante esos problemas. En este sentido, frente a una orientación que considera que la comprensión de textos es un dominio de aprendizaje con entidad propia, como se puede ver en la educación ecuatoriana (Ministerio de Educación, 2012), la CSL establece que no tiene sentido separar el dominio de comprensión de textos escritos del dominio oral, puesto que la comprensión oral es un componente necesario para la comprensión lectora.

El propósito principal de este estudio es aportar nuevos datos, en este caso con alumnos ecuatorianos, acerca de la validez de la CSL para explicar la comprensión lectora en alumnos hablantes de español. Pero también se pretende analizar cómo varían las relaciones entre los componentes del modelo cuando la descodificación es evaluada mediante medidas de precisión o medidas de velocidad y cuando la comprensión lectora es evaluada mediante pruebas de comprensión de textos y mediante pruebas de comprensión de oraciones.

Fundamentación teórica y metodológica

Para conseguir los objetivos del estudio se ha empleado un método correlacional. Este método se ha elegido por un motivo teórico: que la CSL es un modelo que expone las relaciones entre sus componentes. Sin embargo, también hay una razón práctica: como consecuencia de lo anterior, la mayor parte de los estudios sobre la CSL tienen un enfoque correlacional, de modo que la adopción de este método permite establecer comparaciones.

A partir del modelo de la CSL se estableció la necesidad de evaluar el rendimiento de los alumnos en descodificación, comprensión oral y comprensión lectora, con el fin de cuantificar las relaciones existentes entre las tres variables. Para profundizar más en esas relaciones, la descodificación fue evaluada con medidas de precisión y velocidad y la



comprensión lectora con medidas de comprensión de oraciones y comprensión de textos.

Los participantes evaluados fueron 87 alumnos de 4º grado de educación primaria de la Escuela Fiscal Mixta Costa Rica, ubicada en la Parroquia Nayón de la ciudad de Quito. Esta escuela colabora con el programa “Teatro de Lectores” en la Biblioteca Infantil UDLA Educa y las evaluaciones fueron realizadas como parte de ese programa.

Los alumnos fueron evaluados con el test de lectura PROLEC-R y el test de comprensión lectora CLP 4, forma A. El test PROLEC-R consta de varias subescalas que valoran procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos de la lectura, concretamente, son pruebas de lectura de letras (Nombrar letras), discriminar pares de palabras iguales o diferentes (Igual-diferente), lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de estructuras gramaticales, interpretación de los signos de puntuación, comprensión de oraciones, comprensión lectora de textos y comprensión oral. En todas las pruebas, excepto las de comprensión, se consideran tanto la precisión (número de aciertos) como el tiempo que se emplea para realizarlas. En las pruebas de comprensión (Estructuras gramaticales, Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral) sólo se considera la precisión. El test PROLEC-R tiene una fiabilidad media, medida con el alfa de Cronbach, de 0,79.

El test CLP 4 valora la comprensión lectora mediante preguntas de elección múltiple y una tarea de clasificación, realizadas a partir de tres textos narrativos. La forma A del test CLP 4 tiene una fiabilidad, medida con la correlación producto-momento de Pearson, de 0,971.

Los alumnos fueron evaluados individualmente durante el mes de octubre de 2015 en las instalaciones de su centro escolar. Se evaluó a 89 alumnos, pero se descartaron los datos de dos de ellos que no pudieron completar las pruebas de evaluación.

Los alumnos fueron evaluados por 19 estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad de las Américas. Estos estudiantes

recibieron una formación sobre la aplicación de los dos tests de evaluación que incluía prácticas previas de su uso. El proceso de evaluación de los alumnos fue supervisado por la coordinadora de la carrera de Psicopedagogía.

Análisis y resultados

Analizamos la estructura factorial de las pruebas de Nombrar letras, Igual-diferente, Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras, Signos de puntuación y Comprensión oral, tanto las medidas de precisión como las de tiempo. En el análisis factorial no se incluyeron los resultados de pruebas de comprensión lectora (CLP, Comprensión de textos, Comprensión de oraciones y Estructuras gramaticales) porque la CSL predice un solapamiento considerable entre estos resultados y los de pruebas de descodificación o comprensión oral.

En el análisis factorial comparamos tres modelos:

En primer lugar, un modelo con dos factores: descodificación y comprensión oral, que serían los dos predictores de la comprensión lectora propuestos originalmente por la CSL.

El segundo modelo era de tres factores: precisión de la descodificación, velocidad de descodificación y comprensión oral. Este modelo parte de la constatación que realizaron Florit y Cain (2011) de que, en las lenguas transparentes, la fluidez lectora puede ser un predictor mejor que la precisión lectora. También trata de desarrollar esa constatación, ya que el meta-análisis no deja claro si la fluidez incorpora el efecto de la descodificación o pueden hacer contribuciones independientes a la predicción de la comprensión.

El tercer modelo contaba con cuatro factores: procesos perceptivos, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. En este caso se trata de un modelo basado en la propia estructura del test PROLEC-R, al que pertenecían las pruebas.

El análisis se realizó mediante el método de la máxima verosimilitud, con rotación varimax.



Los datos no se ajustaban al modelo de dos factores ($p = 0,03$), además los factores obtenidos en este modelo estaban relacionados con la precisión de la decodificación y la velocidad de la decodificación, no con la decodificación y la comprensión oral.

Los datos sí que se ajustaban al modelo de tres factores ($p = 0,63$) y, además, se distribuían según lo previsto: precisión en la decodificación, velocidad en la decodificación y comprensión, con la peculiaridad de que el tiempo de la prueba de Igual-diferente y el número de aciertos de la prueba de Signos de puntuación tenían más peso en el factor en el que se situaba la comprensión oral que en los otros dos factores.

Los datos también se ajustaban al modelo de cuatro factores ($p = 0,68$), que además explicaba una parte de la varianza (55,9%) mayor que la explicada por el modelo de tres factores (47,8%). Sin embargo, los factores no se ajustaron a la estructura prevista, sino que aparecieron los tres mismos factores que en el modelo anterior (precisión y velocidad de decodificación y comprensión) y un cuarto factor formado por el número

de aciertos en la prueba de Nombrar letras que quizá podría identificarse con la velocidad de denominación, una variable que ha sido propuesta como predictor de la comprensión tras tener en cuenta el efecto de la decodificación y de la comprensión oral (Ripoll et al., 2014).

Para no producir una tabla de correlaciones demasiado extensa agrupamos los resultados estableciendo: a) una variable de Comprensión lectora, formada por la suma de aciertos obtenidos en las pruebas CLP y Comprensión de textos del PROLEC-R, b) una variable de Comprensión de frases, formada por la suma de aciertos de las pruebas Estructuras gramaticales y Comprensión de oraciones, c) una variable de Precisión de decodificación, formada por el número de aciertos en las pruebas de Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras, d) una variable de Velocidad de decodificación, formada por el tiempo invertido en las pruebas de Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras y e) una variable de Comprensión oral. En la tabla 1 se puede ver la matriz de correlaciones.

Tabla 1. Matriz de correlaciones

	CL	CF	PD	VD	CO
CL	1	0,46**	0,32*	-0,31*	0,51**
CF	0,46**	1	0,46**	-0,19	0,18
PD	0,32*	0,46**	1	-0,38**	0,20
VD	-0,31*	-0,19	-0,38**	1	-0,17
CO	0,51**	0,18	0,20	-0,17	1

Nota: la significación está ajustada según el método de Holm y se representa de la siguiente forma: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. CL = comprensión lectora, CF = comprensión de frases, PD = precisión de decodificación, VD = velocidad de decodificación, CO = comprensión oral.

Por su interés, al haber sido una cuestión debatida en trabajos anteriores, señalaremos que la correlación entre la precisión en la lectura de palabras y la comprensión lectora fue 0,19 ($p = 0,08$) y la correlación entre la precisión en la lec-

tura de pseudopalabras y la comprensión lectora fue 0,36 ($p < 0,01$).

Calculamos una regresión múltiple para predecir la comprensión lectora a partir de la precisión en la decodificación, la velocidad de decodificación y la comprensión oral. La ecuación



de regresión fue significativa ($F(3,81) = 13,74$, $p < 0,01$) con una R^2 de 0,337. La comprensión lectora de los participantes era igual a $4,756 + 1,426^*(\text{Comprensión oral}) + 0,119^*(\text{Precisión}) - 0,01^*(\text{Velocidad})$.

Mediante otra regresión múltiple tratamos de predecir la comprensión de oraciones a partir de la precisión y velocidad de decodificación y de la comprensión oral. La ecuación de regresión también fue significativa ($F(3,83) = 7,656$, $p < 0,01$) con una R^2 de 0,217. La comprensión de oraciones de los participantes era igual a $9,607 + 0,28^*(\text{Comprensión oral}) + 0,209^*(\text{Precisión}) - 0,003^*(\text{Velocidad})$.

Para determinar la contribución única de las variables predictoras en la explicación de la varianza de los resultados de comprensión lectora y de comprensión de oraciones, realizamos una serie de regresiones paso a paso. La comprensión oral explicaba un 19,3% único de la varianza de los resultados de comprensión lectora, la precisión de decodificación un 2,6% y la velocidad en la decodificación un 2,1%.

La contribución de la precisión y de la velocidad de decodificación era significativa si la regresión sólo incluía la comprensión oral y una de las dos medidas de decodificación. En cambio, cuando la regresión incluía la comprensión oral, la precisión de decodificación y la velocidad de decodificación, la contribución de las dos últimas medidas no era significativa.

La precisión en la decodificación explicaba un 14,9% único de la varianza de los resultados de comprensión de oraciones, mientras que la velocidad de decodificación y la comprensión oral explicaban menos de un 1% único de la varianza.

Los resultados de Nombrar letras (precisión o velocidad) no hicieron una aportación significativa a la comprensión de textos o de oraciones tras tener en cuenta los efectos de la comprensión oral, la precisión y la velocidad en la decodificación.

Discusión y conclusiones

El análisis de los datos indica que, en la muestra evaluada, el principal predictor de la comprensión lectora de oraciones es la decodificación, mientras que el mejor predictor de la comprensión lectora de textos es la comprensión oral. La precisión de la decodificación y la velocidad de decodificación formaron factores separados y ambas variables explicaron una pequeña parte única de los resultados de comprensión de textos, tras tener en cuenta el efecto de la comprensión oral. Estos resultados indican que, para los alumnos evaluados, un modelo con tres predictores (comprensión oral, precisión en la decodificación y velocidad en la decodificación) puede explicar la comprensión lectora mejor que el modelo clásico de la CSL, que cuenta con dos predictores (precisión de la decodificación y comprensión oral).

Resulta interesante poner estos resultados en relación con otras investigaciones sobre las relaciones entre los componentes de la CSL en hablantes de lenguas con ortografía transparente y, especialmente, de español.

Al igual que en Florit y Cain (2011) y en varios estudios realizados en español (Infante, 2001, Morales et al. 2008, 2011; Mesa et al., 2013) la relación de la comprensión oral con la comprensión de textos fue mayor que la de la decodificación con la comprensión de textos. En cambio, Infante et al., (2012) encontraron que la relación entre decodificación y comprensión lectora fue mayor que la relación entre comprensión oral y comprensión lectora, que no llegó a ser significativa. En este estudio se ha encontrado un resultado parecido cuando la comprensión lectora se evalúa mediante pruebas de comprensión de oraciones. En ese caso, la decodificación se convierte en el mejor y prácticamente el único predictor. Es necesario destacar que Infante et al. no evaluaron la comprensión lectora con una prueba de comprensión de oraciones, sino de textos, narrativos y expositivos.

En contra de lo indicado en Florit y Cain (2011) o en Tapia et al. (2016), la velocidad de



lectura no tuvo una relación con la comprensión de textos mayor que la de la precisión en la descodificación. Mesa et al. (2013) no tenían una medida de precisión de la descodificación para comparar con la de velocidad. Aun así, la relación entre velocidad lectora y comprensión lectora no llegó a ser significativa.

Por último, la parte de la varianza de los resultados de comprensión lectora explicada por la descodificación y la comprensión oral (un 34%) ha sido idéntica a la obtenida en Morales et al. (2011), pero menor que la que se ha obtenido en otros estudios: un 60% en Joshi, Tao, Aaron y Quiroz (2012) o un 50% en Tapia et al. (2016). Esto indica que existe una parte notable de la comprensión lectora que no se puede explicar o predecir a partir de la descodificación y la comprensión del lenguaje. Ripoll et al. (2014) señalan cómo se han propuesto algunas variables que podrían explicar una parte adicional de la comprensión lectora tras tener en cuenta los efectos de la descodificación y la comprensión del lenguaje. La mejor estudiada de estas variables es la velocidad de denominación, que podría explicar en torno a un 4% adicional de la varianza de los resultados de comprensión lectora. Aunque no era un objetivo de este estudio, se ha encontrado relación entre la comprensión lectora y los resultados en una prueba de velocidad de denominación de letras. Sin embargo, la velocidad de denominación no hizo ninguna contribución adicional a la explicación de la comprensión tras tener en cuenta los resultados de la descodificación y la comprensión del lenguaje.

Una conclusión muy importante de estos datos es que para una adecuada enseñanza de la competencia lectora habría que tener en cuenta tanto la precisión en la descodificación como la fluidez y la comprensión del lenguaje oral y, consecuentemente, ante dificultades de rendimiento en comprensión lectora convendría evaluar esos aspectos. Desde una perspectiva práctica, Ripoll y Aguado (2016) indican distintos recursos para evaluar y desarrollar esos tres componentes que

han mostrado tener una relación significativa con la comprensión lectora.

No obstante, la dispersión en los resultados que se ha puesto de manifiesto en esta sección, indica que, además de otras investigaciones sobre las relaciones entre los predictores de la comprensión lectora, son necesarios estudios de síntesis en los que se establezca cómo la edad y otras características de los alumnos o el tipo de pruebas utilizadas para medir las distintas variables, afectan a las relaciones entre los componentes del modelo.

Referencias bibliográficas

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-R. Evaluación de los procesos lectores – revisado*. Madrid: TEA.
- Florit, E., y Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review* 23, 553-576. doi: 10.1007/s10648-011-9175-6
- Gough, P. B., Hoover, W. A., y Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. En: C. Cornoldi, y J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. doi: 10.1007/BF00401799
- Infante, M. D. R. (2001). *Social background and reading disabilities: Variability in decoding, reading comprehension, and listening comprehension skills*. Columbia: Universidad de Missouri.
- Infante, M., Coloma, C. J. y Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º



- básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 149-160. doi: 10.4067/S0718-07052012000100009
- Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G. y Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 480-486. doi: 10.1177/0022219411432690
- Kim, Y. S. y Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 25(1), 1-22. doi: 10.1007/s11145-010-9244-0
- Mesa, G., Tirado, M. J. y Saldaña, D. (2013). El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(3), 136-145.
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura*. Quito: Ministerio de Educación.
- Morales, S., Verhoeven, L., y van Leeuwe, J. (2008). Socio-cultural predictors of reading literacy in fourth graders in Lima, Peru. *Written Language & Literacy*, 11(1), 15-34. doi: 10.1075/wll.11.1.03mor
- Morales, S., Verhoeven, L., y van Leeuwe, J. (2011). Socio-cultural variation in reading comprehension development among fifth graders in Peru. *Reading and Writing*, 24, 951-969. doi: 10.1007/s11145-010-9242-2
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D., y Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 159-169.
- Ripoll, J. C. (2011). *La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2016). Cuatro patas para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Orientación*, 4, 38-40.
- Ripoll, J. C., Aguado, G. y Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 17-31. doi: 10.1016/j.rlfa.2013.04.006
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584-615. doi: 10.1037/0033-2909.134.4.584.
- Tapia, M., Aguado, G. y Ripoll, J. C. (2016, Julio). Validation of simple view of reading in Spanish. En L. Verhoeven (Presidencia). 23 annual meeting, dirigido por Society for the Scientific Study of Reading. Oporto. Disponible en <https://www.triplesr.org/validation-simple-view-reading-spanish>

